

7

ESTUDIO EXPLORATORIO DE LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO RESPECTO A LA GESTIÓN DE LA DOCENCIA

**(AN EXPLORATORY STUDY OF FACULTY PERCEPTIONS REGARDING
THE MANAGEMENT OF UNIVERSITY TEACHING)**

Rosa García Ruiz, Sonsoles Guerra Liaño
y Natalia González Fernández
Universidad de Cantabria

Emilio Álvarez Arregui
Universidad de Oviedo

RESUMEN

En los últimos años han proliferado el número de investigaciones y publicaciones relacionadas con el nuevo papel que ha de desempeñar el profesor en el nuevo contexto universitario establecido por la convergencia con Europa, aunque consideramos que sigue siendo pertinente el desarrollo y presentación de trabajos relacionados con ciertos ámbitos de la docencia que inciden en el aumento de su calidad, como son la programación de asignaturas, los recursos didácticos utilizados y la consideración de la motivación del estudiante en el proceso de aprendizaje.

En este trabajo se presentan las opiniones del profesorado sobre la importancia y uso que le conceden a estos tres ámbitos con respecto a su labor docente.

Consideramos conveniente incidir en una mayor concienciación por parte de los profesores por mejorar su actividad docente, a través de grupos de trabajo interdisciplinares y de una formación didáctica centrada en el desarrollo curricular.

ABSTRACT

In recent years we have witnessed the proliferation in the number of research and publications related to the new role played by the teacher in the new

university established by the convergence with Europe, although we believe it is still relevant the development and presentation of papers works on certain areas of teaching that influence the rise of its quality, such as scheduling of courses, teaching resources used and consideration of student motivation in the learning process.

This paper presents the views of teachers on the importance and use to attach to these three areas with regard to their teaching profession.

We consider it desirable the increase of a greater awareness on the part of teachers to improve their teaching through interdisciplinary work groups and a training curriculum focusing on curriculum development.

INTRODUCCIÓN

En trabajos anteriores (García, 2006) hemos incidido en la necesidad de asumir nuevos roles tanto para el profesorado como para el alumnado del nuevo sistema universitario, así como en las opciones metodológicas más adecuadas para desarrollar competencias en los estudiantes con la intención de mejorar la calidad de la docencia. Otros investigadores, como Carrascosa (2005) y Calderón y Escalera (2008), destacan la evaluación docente del profesorado como un aspecto importante relacionado con la calidad de la enseñanza universitaria, y presentan una propuesta de integración de los resultados de esta evaluación para mejorar la calidad, realizada en la Universidad de Jaén. A partir de esta experiencia, el autor señala la necesidad de utilizar diferentes fuentes de información para la evaluación, entre las que cobran un papel fundamental la opinión del alumnado.

En este sentido de interés por mejorar la calidad de la docencia, encontramos estudios como los de Barr y Tagg (1995); Hutchings (1997); Pascarella y Terenzini (1991); o el de León y Latas (2005), en el que se incide en el cambio producido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrando la educación en el sujeto que aprende, lo que supone un desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje. Este cambio le supone al alumnado alcanzar una serie de competencias interpersonales orientadas hacia un incremento de la interacción social. Para lograrlo, cada vez más expertos apuestan por el aprendizaje cooperativo, como la opción metodológica más recomendable, por lo que consideran necesario que las universidades realicen un esfuerzo adicional proporcionando información y los recursos necesarios para aplicarlo de forma exitosa.

Pero no hemos de pensar que este cambio del peso del proceso enseñanza-aprendizaje es algo novedoso, derivado del compromiso con el denominado "Plan Bolonia", si no que ésta es una demanda que incluso apunta-

ba ya Kramer (1945), cuando proponía diferentes estrategias para poner al estudiante “en primer lugar”, en el sentido de crear una cultura universitaria centrada en el estudiante.

En un trabajo más reciente, Cano (2009) plantea también el cambio que ha de producirse en el docente, dejando de ser sólo un profesor transmisor de conocimientos, a un profesor-tutor, orientador y generador de aprendizajes competenciales y trabajo autónomo de los estudiantes.

Por ello, coincidimos con Torrego (2004) en que hay que ser buen profesor con o sin proceso de construcción del EEES, aunque sí ha supuesto una oportunidad para replantearse la función del profesorado y sobre todo para cambiar ese peso de la enseñanza al aprendizaje. Un buen profesor es, según este autor, el que se ocupa de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas.

Sin embargo, para que los alumnos aprendan de una manera, vamos a decir “satisfactoria”, es necesario que se produzca un cambio en la actitud del profesorado y un cambio en su trabajo diario en el aula, lo que se viene denominando “metodología docente”, ámbito sobre el que sí existen numerosos trabajos, como por ejemplo Medina (2001); Méndez (2005); Nicol, D. y MacFarlane-Dick, D (2006); Torre y Gil (2004); Troiano (2000), realizando una apuesta firme por la implementación de las metodologías activas (aprendizaje cooperativo, portafolio...), y del que se han demostrado sus beneficios en el aprendizaje de los estudiantes (García y González, 2005; González y García, 2007).

1. ÁMBITOS DIDÁCTICOS QUE CONTRIBUYEN A LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Nuestro interés por definir y mejorar las bases de la calidad de la docencia, se centra en conocer las implicaciones de tres ámbitos didácticos en la consecución de esta mejora, como son:

- La programación de las asignaturas.
- Los recursos didácticos utilizados.
- La consideración por parte del profesorado de la motivación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ante el contexto precedente consideramos que este movimiento de renovación metodológica ha de suponer, además de un cambio en la metodo-

logía docente, una reformulación de los programas de las asignaturas que configuran los planes de estudio. Por lo tanto, parece que ya no tenga sentido que cada área de conocimiento se haga responsable de un número de asignaturas directamente relacionadas con su ámbito de estudio, si no que lo que dirige el sentido de la planificación de los planes de estudios es la formación en competencias de los estudiantes, así como la definición del perfil profesional de cada titulación. Por ello, se requiere del docente un cambio de estrategia que tenga en cuenta tanto la necesidad de la interdisciplinariedad que ha de guiar el diseño de un programa, como la necesaria interrelación con el ámbito profesional más relacionado con cada titulación.

Coincidimos con las aportaciones de Rodríguez (2007) en que el diseño del programa de asignaturas y planes de estudio, debe ser una tarea de equipo, por lo que ante el EEES se requiere que los nuevos planes de estudio se conviertan en proyectos integrados a partir de los diferentes programas. Esta autora aporta los resultados de una experiencia en su propia facultad, entre los que destaca la creación de una cultura de solidaridad compartida, de apoyo mutuo y colaboración estrecha, imprescindible para que se produzca el aprendizaje. Por lo tanto, metodologías activas y reformulación de los programas de las asignaturas están estrechamente unidas, con todo lo que conlleva de implementación del trabajo en grupo del alumnado, de cambios en la función del profesor en la orientación del aprendizaje, respecto a la preparación de los recursos didácticos necesarios para cada asignatura, acompañamiento y estimulación de los grupos de alumnos durante el proceso, y finalmente analizando y evaluando la actividad grupal e individual.

Un segundo aspecto que consideramos necesario reforzar para conseguir unos buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes es el relacionado con los recursos didácticos que se pueden utilizar para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje de contenidos y competencias. Las metodologías activas a las que hacíamos referencia requieren la utilización de recursos materiales y personales, que si bien no tienen por qué ser novedosos, sí puede resultarles la función que se les otorgue en el desarrollo de destrezas o habilidades.

Como bien es sabido, la enseñanza en la universidad es básicamente tradicional, tal y como explica Tejedor (2009), basada fundamentalmente en el método expositivo, con escaso apoyo de recursos didácticos más allá de la pizarra tradicional o interactiva, en el caso de las lecciones magistrales. Sin embargo, señala este autor, que el “modelo interactivo” influye más favorablemente en el aprendizaje de los estudiantes, frente al expositivo.

Por otro lado, y haciendo referencia al tercer ámbito que consideramos puede mejorar la calidad de la docencia, lo que se espera del estudiante es que sea el eje sobre el que gire la actuación del profesorado, esto es, que tome un

papel fundamentalmente activo en su aprendizaje. Pero, tal y como afirma De Miguel (2006), de nada sirve que el docente trate de aplicar en el aula las metodologías activas, si no conoce cuáles son las variables que inciden en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y cuáles son los mecanismos que lo favorecen. Nuestro planteamiento está relacionado con la motivación del estudiante hacia el aprendizaje, puesto que consideramos que determina el éxito académico y personal, por lo que el docente debe considerar como una responsabilidad el fomento del interés y la motivación hacia el aprendizaje.

En definitiva, la mejora de la docencia universitaria implica tomar en consideración un ajuste de la labor del docente en cuanto a la programación de las asignaturas, la eficaz utilización de los recursos didácticos adecuados y la consideración de la motivación del estudiante como factor determinante del éxito del aprendizaje y de la mejora en el rendimiento. Algunos autores (Tejedor y García-Valcárcel, 2007) señalan como algunas de las causas del bajo rendimiento de los estudiantes las deficiencias pedagógicas por parte del profesorado, la falta de claridad expositiva, el mal uso de los recursos didácticos o la falta de motivación de los estudiantes, entre otras.

El interés de esta publicación es mostrar la opinión del profesorado universitario sobre estas tres dimensiones, como parte de un proyecto de investigación (Plan Nacional I+D+i “Bases para la mejora de la docencia universitaria: metodología docente”: SEJ2005-09284-C04-EDUC), en el que han participado cuatro universidades: Cantabria, Jaén, León y Oviedo. El propósito es conocer las inquietudes y percepciones del profesorado con relación a su tarea docente e investigadora en términos de apoyo institucional y necesidades sentidas de formación pedagógica, detectando los puntos fuertes y débiles y aportando algunas propuestas de mejora. Para ello se diseña un cuestionario en el que se abordan diferentes dimensiones que se muestran en el apartado destinado al diseño del cuestionario.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este trabajo se presentan los objetivos y los resultados correspondientes a las dimensiones “Desarrollo profesional docente: programación y curriculum y recursos didácticos” y “Motivación/relación profesor alumno”. Se trata de un estudio de carácter descriptivo-exploratorio.

2.1. Objetivo

El propósito es conocer la opinión del profesorado universitario respecto a las dimensiones señaladas, para poder establecer perfiles sobre la si-

tuación de las universidades españolas respecto a la implementación del nuevo sistema universitario, teniendo en cuenta que ésta es una vía de información por excelencia que no siempre es tenida en cuenta. Por lo tanto, el verdadero protagonista de nuestra investigación es el profesor universitario.

2.2. Muestra

La población objeto de estudio ha sido la totalidad de la plantilla docente de las cuatro universidades participantes, un total de 5.017 de todas las categorías. La muestra a la que se ha tenido acceso ha sido de 308 docentes de las universidades de Cantabria, León, Jaén y Oviedo. Hemos de señalar que los resultados de este estudio no son generalizables a toda la población universitaria, puesto que se han recogido aportaciones de todos aquellos docentes que han participado voluntariamente en la investigación, sin establecer un muestreo previo.

2.3. Instrumento de medida

Se determinó que el método de recogida de datos más adecuado era la encuesta, concretamente el cuestionario. En este sentido, se elaboró un instrumento cuya validez de contenido del cuestionario se realizó a través de un panel de expertos de las cuatro universidades, tal y como se detalla en el trabajo de otro de los grupos de investigación con los que colaboramos, (Cantón, Valle y Arias, 2008).

El cuestionario consta de:

- 18 variables de identificación (universidad, sexo, edad, titulación, formación complementaria, universidades en que se ha formado, áreas de conocimiento en las que se ha formado, área de conocimiento en la que está adscrito, departamento, centros dónde imparte enseñanza, categoría docente, dedicación, años de experiencia, experiencia en otras universidades, dominio de idiomas, estancias en universidades, actividades investigadoras, tasa de éxito académico)
- Seis grandes ámbitos asociados a:
 - Apoyo Institucional (infraestructuras, medios, economía, tiempo, apoyo a la formación)
 - Desarrollo Profesional Docente (institución, curriculum, docencia, investigación, desarrollo de la formación, programación y currículum).

- Metodología.
- Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Motivación.
- Evaluación.

Tiene 135 ítems que se valoran desde 1 (totalmente en desacuerdo / no tiene importancia esa afirmación) hasta 6 (totalmente de acuerdo / tiene mucha importancia para mí esa afirmación).

La fiabilidad de los ítems que forman parte de los tres ámbitos en los que se centra esta publicación es de $\alpha = 0,98$.

Finalmente los datos obtenidos se han sometido a análisis estadístico con el programa SPSS y entre otros estadísticos se han realizado:

- Análisis descriptivos básicos: medias, medianas, desviaciones, porcentajes...
- Análisis de diferencias significativas en términos de Chi-cuadrado donde se han cruzado las variables de clasificación con las de los distintos ámbitos que se presentan en esta investigación.

3. RESULTADOS

Los datos obtenidos tras la aplicación del cuestionario nos permiten conocer el perfil del profesorado participante en el estudio, además de sus opiniones acerca de la elaboración de los programas de las asignaturas y de las clases, a los recursos didácticos que utilizan para que la docencia tenga un mayor índice de éxito y finalmente, respecto a la consideración de la motivación de los estudiantes como aspecto relevante en la labor docente.

La interpretación de estos datos nos ayuda a conocer en profundidad cuál es la situación del profesorado universitario, desde su perspectiva, puesto que consideramos que es la manera adecuada para llevar a cabo un proceso de detección de necesidades de formación, que nos ayude a determinar si es necesario un mayor esfuerzo en la formación del profesorado por parte de las universidades, para lograr unos adecuados niveles de calidad dentro de la nueva configuración de los estudios universitarios que se inician en este momento.

Respecto al perfil de los profesores universitarios que han participado en el estudio, sabemos que los mayores porcentajes de participación docente se asocian con la universidad de Oviedo, seguida de Cantabria, León y Jaén. El porcentaje de hombres (70%) supera al de mujeres (30%), aunque entra en el rango esperado si se tiene en cuenta el género de las personas que ejercen funciones docentes en estas universidades. El grupo de docentes más representativo tiene entre 35 y 50 años, lo siguen los que tienen más de 50 y, por último, los que tienen más de 50.

Atendiendo a los centros de formación en los que imparten enseñanza principalmente estos profesores, la mayoría pertenecen al área de Ciencias Sociales y Jurídicas 42%, Ingeniería y Arquitectura 26,4%, Ciencias 13,6%, Artes y Humanidades 8,1% y, por último, Ciencias de la Salud 7,3%.

En cuanto a la valoración que hacen del dominio de idiomas de la Unión Europea hay que indicar que un gran porcentaje de docentes tiene un dominio medio (47%) y alto (36%) del inglés mientras que los porcentajes son menores en el resto de idiomas, como son el caso del francés, el italiano, el portugués y el alemán.

Por otro lado, la mayoría de los docentes dedican una parte importante de su tiempo a la docencia dado que la mayoría imparten tres asignaturas 48,1% o más de tres 22,7%. Los porcentajes descienden progresivamente cuando imparten dos materias 14%, ninguna 7,8% o una 3,9%.

Como es lógico en su mayoría son doctores, hay más de un 16% de licenciados y es muy bajo el porcentaje de diplomados. En cuanto a los estudios complementarios que han realizado los docentes de la muestra, es bajo el número de personas que han realizado masters y de los que los han realizado, destacan los profesores de Administración y Dirección de Empresas así como en Derecho Financiero y Tributario. Es mayor el número de personas que han realizado cursos de postgrado con un 16% que asocian principalmente con programas de doctorado para obtener la Suficiencia Investigadora.

Respecto a la categoría profesional, han participado profesores y profesoras de todas las categorías, resultando que la mayoría de los docentes son Titulares de Universidad o Catedráticos de Escuela Universitaria 48,4%, le siguen los asociados 11,2% y progresivamente, en orden decreciente, los Contratados Doctores 8,4%, los Titulares de Escuela 7,8%, los Ayudantes 7,5% y, por último, los Catedráticos de Universidad, 5,5%.

3.1. Grado de importancia de la programación de las asignaturas

Tal y como argumentábamos anteriormente, la mejora de la docencia universitaria pasa por utilizar metodologías activas, que han de ir estrechamente unidas al diseño de las asignaturas, de manera que sus contenidos, objetivos y competencias estén relacionados necesariamente con el perfil profesional de la titulación. Ese diseño requiere también del trabajo en equipo del profesorado implicado en cada asignatura, así como el reconocimiento de la opinión, del esfuerzo y el tiempo que deberá dedicar el estudiante. La opinión en cuanto al grado de importancia que los profesores universitarios le conceden a cada uno de estos requisitos puede verse reflejada en la siguiente tabla:

Programación y Currículum	VM⁽¹⁾	Med⁽²⁾	PI⁽³⁾⁽⁴⁾	RI⁽³⁾⁽⁴⁾	MI⁽³⁾⁽⁴⁾
He recogido de contextos de la práctica profesional criterios para elaborar la programación	4.11	4.00	11.70	38.70	35.00
Negocio y llego a acuerdos con los compañeros del área sobre contenidos, actividades, criterios de evaluación, etc.	4.22	4.00	07.80	45.70	46.40
Tengo en cuenta la opinión del alumnado para concretar la programación de la asignatura	4.10	4.00	08,50	41,6	27,6
El programa de la asignatura tiene en cuenta el tiempo y el esfuerzo que debe dedicar el estudiante	4.52	5.00	02.70	39.80	57.50
<i>Mi forma habitual de preparar las clases es:</i>					
Antes de cada clase	4.15	5.00	20.30	27.80	52.00
Semanalmente	4.18	4.00	10.00	43.80	46.20
Antes del comienzo del cuatrimestre	4.01	4.00	19.40	35.50	45.10

(1) VM: Variación media.

(2) Med: Mediana.

(3) PI: Poco Importante (1 y 2); RI: Relativa Importancia (3 y 4); MI: (5 y 6) Muy Importante).

(4) Los valores están expresados en porcentajes y se han agrupado como se indica (3) para visualizar más claramente las tendencias.

Tabla 1. Enseñanza universitaria: Programación y Currículum

Los datos (tabla 1) indican que una parte importante de docentes no suelen desarrollar sus programaciones incluyendo criterios asociados a la práctica profesional lo que puede generar una desvinculación entre teoría y

práctica. No hemos de olvidar que la universidad, la educación en general, ha de servir a fines sociales y nunca individuales, lo cuál implica una necesaria interrelación entre la universidad y el mundo laboral que debería verse reflejada en los perfiles profesionales de cada titulación, pero concretamente también en las guías de cada asignatura. Por lo tanto, si hemos de adaptarnos al nuevo contexto universitario tendremos que avanzar en este sentido incentivando el interés del profesorado por conocer el contexto profesional de cada titulación, acercándonos a las empresas, a los colegios profesionales, etc., de manera que los programas de las asignaturas se rijan tanto por criterios epistemológicos como profesionales.

Los resultados obtenidos muestran un elevado porcentaje de docentes que no suele negociar o llegar a acuerdos con sus compañeros sobre los contenidos de las programaciones, lo que puede vincularse con la cultura individualista que se ha ido gestando a lo largo del tiempo en muchos departamentos de las instituciones universitarias. Ya abordábamos anteriormente la necesidad de trabajar en equipo, de diseñar las asignaturas en torno a acuerdos tomados no sólo entre compañeros de área, si no entre compañeros de diversas áreas implicadas en cada titulación. Pero la realidad nos muestra que aún queda mucho camino por recorrer para conseguir este propósito. Aunque hemos de valorar positivamente el diseño de los grados tal y como vienen definidos por el Ministerio de Educación, puesto que en muchos casos ha generado el diálogo, el contacto por primera vez entre diversos profesores implicados en una misma materia, por lo que confiamos que esta cultura interdisciplinar se vea reforzada y con un carácter pragmático y de continuación.

Un elemento esencial en el diseño y desarrollo de programas de asignaturas es, como se nos plantea desde el EEES, el alumnado. Y este reconocimiento requiere que cada docente tenga en cuenta algo más que el contenido que se ha de trabajar en las asignaturas, puesto que aunque en el momento de recoger estos datos aún no estaban en marcha los nuevos planes de estudio en todas las universidades participantes en el estudio, todos los docentes conocíamos ya el nuevo crédito europeo, los ECTS, y lo que ello implica. Por lo tanto, encontramos unos resultados alentadores, puesto que más de la mitad del profesorado considera muy importante que en el diseño de los programas se tenga en cuenta el tiempo y el esfuerzo que cada estudiante tenga que dedicar para superar cada asignatura, más allá de la asistencia a clase o de estudiar para el examen final.

Sin embargo, cuando preguntamos al profesorado sobre la importancia de tener en cuenta la opinión del alumnado para concretar los programas de las asignaturas, encontramos que este colectivo no considera que éste sea un aspecto tan importante como el anterior, lo cual nos lleva a interpretar

que el curriculum universitario es poco flexible y en muchos casos, alejado de los intereses y necesidades del alumnado.

Respecto a la elaboración de los programas de las asignaturas, nos interesaba indagar cómo es la forma habitual de preparar las clases por parte del profesorado, concretamente pretendemos conocer cuándo se realiza esta labor. Los datos nos muestran que los profesores elaboran su plan de actuación para todo el cuatrimestre antes de comenzar las clases, un elevado porcentaje (46,2%) retoma su programación semanalmente, y aún es mayor el número de profesores (52%) que considera muy importante preparar las clases diariamente. Las informaciones recogidas respaldan la importancia de la planificación previa de cada clase, en cuanto al diseño de actividades, el establecimiento de criterios de agrupamiento de los estudiantes, de espacios, de materiales y de tiempos para cada una de las sesiones. Estas tareas no suele planificarse sólo al principio de cada cuatrimestre, si no que como hemos podido comprobar, cada día, antes de cada clase, el profesorado revisa sus planteamientos y toma las decisiones más adecuadas para cada momento. Esta capacidad de adaptación y flexibilidad consideramos que es un aspecto altamente positivo para asegurar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Una vez conocidos estos resultados, analizaremos ahora las diferencias significativas encontradas indicando el chi-cuadrado de Pearson, los grados de libertad y el n de la muestra. Atendiendo a este planteamiento y respecto a la universidad en la que trabajan los docentes, los datos reflejan que la Universidad de Oviedo recoge en mayor medida los criterios de la práctica profesional para elaborar las programaciones ($X^2_{gl\ 15} = 249$; $p = 0,000$) y para negociar y llegar a acuerdos con el resto de profesorado del área ($X^2_{gl\ 15} = 249$; $p = 0,020$) sobre contenidos, actitudes y criterios de actuación. En Jaén los docentes se muestran más en desacuerdo que en el resto de instituciones ($X^2_{gl\ 15} = 251$; $p = 0,000$) a preparar sus clases en espacios de tiempo previos a las mismas. Según el género, las mujeres tienen más en cuenta el tiempo y el esfuerzo que deben dedicar sus estudiantes en los programas de las asignaturas que desarrollan ($X^2_{gl\ 5} = 249$; $p = 0,001$).

Las diferencias según la edad, nos indican que los que tienen más de 50 años tienden a negociar en mayor medida con los compañeros del área los contenidos, actividades y criterios de evaluación ($X^2_{gl\ 5} = 249$; $p = 0,014$) y tienden a preparar sus intervenciones antes de cada clase ($X^2_{gl\ 5} = 249$; $p = 0,035$). En cambio los que tienen entre 35 y 50 años las suelen preparar semanalmente ($X^2_{gl\ 10} = 249$; $p = 0,001$) y con menos de 35 años cuatrimestralmente, lo que puede apuntar una relación entre el desarrollo profesional y la programación del currículum donde parece que a medida que se van teniendo materiales y experiencia se van revisando aspectos funcionales, y me-

jorando por tanto el objetivo de la docencia que es asegurar el aprendizaje de los estudiantes.

La titulación de los docentes encuestados nos indica que aquellos que sólo son licenciados tienen más en cuenta el tiempo y el esfuerzo que deben realizar los estudiantes ($X^2_{gl\ 10} = 249; p = 0,006$).

Los docentes que se han formado en distintas universidades recogen en mayor medida criterios para elaborar sus programaciones de la práctica profesional de otros contextos ($X^2_{gl\ 20} = 249; p = 0,003$). En cambio, los docentes de la universidad de León buscan más los acuerdos a la hora de elaborar los criterios y donde menos en la universidad de Cantabria ($X^2_{gl\ 20} = 249; p = 0,027$) aunque en esta última tienen más en cuenta el tiempo y esfuerzo que tienen que dedicar los estudiantes cuando elaboran los programas de sus asignaturas ($X^2_{gl\ 20} = 249; p = 0,034$).

En función del centro en el que se imparte docencia, conocemos que negocian más con otros compañeros del área para desarrollar sus programaciones los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas ($X^2_{gl\ 20} = 249; p = 0,000$) y suelen preparar sus clases antes del comienzo del cuatrimestre en los centros de Ingeniería y Arquitectura ($X^2_{gl\ 20} = 249; p = 0,023$). En Arte y Humanidades tienen más en cuenta el tiempo y esfuerzo que deben dedicar los estudiantes ($X^2_{gl\ 20} = 249; p = 0,001$).

Cuando analizamos las diferencias en función del número de asignaturas, vemos que aquellos que imparte dos asignaturas tienen menos tendencia a preparar sus clases antes de las sesiones ($X^2_{gl\ 20} = 249; p = 0,003$) que a prepararlas con mayor anticipación.

Según la categoría comprobamos que los catedráticos no suelen establecer acuerdos con los compañeros del área a la hora de programar ($X^2_{gl\ 30} = 249; p = 0,005$) y que los ayudantes doctores no preparan las clases diariamente ($X^2_{gl\ 20} = 249; p = 0,000$), si no que realizan una planificación previa con carácter más global.

A la luz de los datos obtenidos comprobamos una relación positiva entre experiencia personal y calidad de la docencia, respecto a la programación de las asignaturas, puesto que aquellos que tiene menos de 2 años de experiencia llegan menos a acuerdos con los compañeros del área sobre contenidos, actividades y criterios de evaluación ($X^2_{gl\ 10} = 257; p = 0,000$), tienen menos en cuenta el tiempo y esfuerzo que deben dedicar los estudiantes ($X^2_{gl\ 10} = 255; p = 0,000$) y preparan las clases con más anticipación ($X^2_{gl\ 10} = 263; p = 0,000$), lo que podría explicarse por no disponer de proyectos docentes elaborados, su menor experiencia o la propia inseguridad de los profesores noveles.

3.2. Utilización de recursos didácticos para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes

La correcta utilización de los recursos didácticos es fundamental en cualquier proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, independientemente de la etapa educativa o del área de conocimiento en el que se apliquen. En el ámbito universitario existe un recurso didáctico por excelencia que el profesorado está utilizando en los últimos años, como son las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y así lo hemos tenido en cuenta en el diseño de este proyecto de investigación. Sin embargo, es conveniente prestarle especial atención a otra serie de recursos como son los espacios, las personas y los materiales, puesto que su correcta aplicación puede derivar en un mejor aprendizaje por parte de los estudiantes.

Así, nos interesa conocer cómo llevan a cabo los docentes la utilización de estos recursos para mejorar ese aprendizaje, concretamente si se diseñan actividades fuera del aula, laboratorio o seminario, es decir, si el contexto docente universitario se amplía a otros espacios, como pueden ser aquellos más relacionados con el ámbito profesional, o con otras instituciones relacionadas de alguna manera con el contenido de la asignatura.

Un aspecto más que consideramos importante para enriquecer la docencia es facilitar a los estudiantes el encuentro con otros profesionales de reconocido prestigio que puedan aportar unos conocimientos y unas vivencias más allá de las propias del ámbito universitario, pudiendo desarrollarse estos encuentros dentro de las Facultades, a través de conferencias, seminarios, congresos, o fuera de este contexto.

El docente además de conocer en profundidad los contenidos de la materia y de tener la capacidad de transmitir ese conocimiento de forma eficaz a sus estudiantes, tiene la posibilidad de diseñar, seleccionar y organizar una serie de materiales que favorezcan el proceso didáctico como son los manuales y guías de cada asignatura, los artículos o lecturas que sirvan para ampliar y profundizar en los contenidos que configuran cada programa.

Los resultados obtenidos nos ayudan a conocer cuál es la realidad respecto de la utilización de estos recursos en la docencia, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Recursos didácticos	VM ⁽¹⁾	Med ⁽²⁾	PI ⁽³⁾⁽⁴⁾	RI ⁽³⁾⁽⁴⁾	MI ⁽³⁾⁽⁴⁾
<i>Para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes</i>					
Planifico actividades fuera del aula	3.18	3.00	39.30	35.10	25.60
Propongo encuentros con profesionales reconocidos	2.79	3.00	46.40	36.20	17.30
Elaboro material didáctico para uso de los estudiantes (manuales, guías, artículos, dossiers...)	4.39	4.00	05.20	45.40	49.40

(1) VM: Variación media.

(2) Med: Mediana.

(3) PI: Poco Importante (1 y 2); RI: Relativa Importancia (3 y 4); MI: (5 y 6) Muy Importante).

(4) Los valores están expresados en porcentajes y se han agrupado como se indica (3) para visualizar más claramente las tendencias.

Tabla 2. Enseñanza universitaria: Recursos didácticos

La realización de actividades docentes no se contempla más allá de las aulas universitarias por parte de la mayor parte de los profesores, aunque un 25% considera que es importante hacerlo. La participación en las asignaturas por parte de otros profesionales de reconocido prestigio tampoco se ve reflejada en las tareas docentes de nuestro colectivo, ya que casi la mitad de ellos lo considera un recurso didáctico de escasa importancia. No es así la respuesta del profesorado en cuanto a la elaboración de material didáctico para uso de los estudiantes puesto que casi la mitad (49,4%) lo considera muy importante para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes.

Las diferencias por universidades nos indican que en Oviedo y Cantabria se planifican menos actividades fuera del aula ($X^2_{gl\ 15} = 278$; $p = 0,002$) y no son tan habituales los encuentros con profesionales reconocidos para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes.

Los hombres planifican en menor medida actividades fuera del aula para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes ($X^2_{gl\ 5} = 269$; $p = 0,003$). Los docentes más jóvenes elaboran en menor medida materiales didácticos para uso de sus estudiantes ($X^2_{gl\ 10} = 265$; $p = 0,003$). Los licenciados proponen menos encuentros con profesionales reconocidos ($X^2_{gl\ 10} = 278$; $p = 0,023$) mientras que los doctores desarrollan más materiales didácticos para sus estudiantes ($X^2_{gl\ 10} = 278$; $p = 0,005$).

En cuanto a la universidad en la que se han formado, observamos cómo la universidad de León muestra indicadores más positivos en la planificación de actividades fuera del aula ($X^2_{gl\ 20} = 263$; $p = 0,011$) y en generar encuentros con profesionales ($X^2_{gl\ 20} = 260$; $p = 0,027$). En cambio Oviedo des-

taca por elaborar mayor número de materiales didácticos para sus estudiantes ($X^2_{gl\ 20} = 263; p = 0,003$). También encontramos que en los centros universitarios de Ciencias se proponen menos encuentros con profesionales de prestigio ($X^2_{gl\ 20} = 260; p = 0,001$) mientras que en Ingeniería y Arquitectura se elaboran más materiales didácticos ($X^2_{gl\ 20} = 262; p = 0,000$).

Respecto al número de asignaturas que se imparten comprobamos que los docentes con más asignaturas planifican menos actividades fuera del aula ($X^2_{gl\ 20} = 258; p = 0,003$) y parecen verse obligados a elaborar más materiales cuando imparten más de tres asignaturas ($X^2_{gl\ 20} = 250; p = 0,026$).

Por categoría docente, vemos como los ayudantes planifican menos actividades fuera del aula ($X^2_{gl\ 30} = 251; p = 0,000$) y proponen en menor medida encuentros con profesionales reconocidos ($X^2_{gl\ 30} = 250; p = 0,008$). Los contratados doctores son los que elaboran más material didáctico para uso de los estudiantes ($X^2_{gl\ 30} = 253; p = 0,001$). En cambio, los docentes con dedicación parcial, menos de 12 créditos, proponen menos encuentros con profesionales reconocidos ($X^2_{gl\ 30} = 262; p = 0,019$) para enriquecer el aprendizaje de sus estudiantes. Y, por último, los docentes con menos años de experiencia planifican menos actividades fuera del aula ($X^2_{gl\ 10} = 260; p = 0,037$) y elaboran menos materiales didácticos para el uso de los estudiantes ($X^2_{gl\ 10} = 258; p = 0,000$).

3.3. Grado de importancia concedida a la motivación de los estudiantes

La mejora del proceso enseñanza, aprendizaje y evaluación en los estudios universitarios requiere, como ya hemos avanzado, de un esfuerzo por parte del profesorado para incrementar el interés y la motivación del estudiante por el aprendizaje. El reto al que se enfrentan las universidades en cuanto al reconocimiento del papel del estudiante y del aprendizaje como eje sobre el que ha de girar toda la docencia, requiere de nuevos planteamientos y estrategias que favorezcan el convertir al estudiante en el verdadero protagonista de su aprendizaje.

Tal y como señala Bain (2007), la motivación para aprender depende del interés que la materia suscite en el estudiante, puesto que esto favorecerá el aprendizaje “profundo”. Pero existen otros factores que favorecen la motivación y así los indica Polanco (2005), cuando destaca la importancia de relacionar los nuevos conocimientos a adquirir con aquellos que el alumno ya posee, ofrecer un material potencialmente significativo, organizar adecuadamente las experiencias y actividades de aprendizaje y provocar en cada clase el interés por la siguiente, en definitiva, organizar el contenido de la asignatura de manera que promueva el interés y la motivación de los estudiantes.

Convencidos de la necesidad de que el profesorado se esfuerce por aumentar o despertar el interés de los estudiantes en beneficio del aprendizaje, planteamos esta cuestión en nuestro estudio. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Motivación/Relación docente alumno	VM ⁽¹⁾	Med ⁽²⁾	PI ⁽³⁾⁽⁴⁾	RI ⁽³⁾⁽⁴⁾	MI ⁽³⁾⁽⁴⁾
<i>Valora la importancia que concedes a</i>					
El interés y la motivación por aprender	4.59	5.00	08.10	29.30	62.50
Influencia de la motivación del estudiante en los resultados	4.55	5.00	07.10	33.30	59.60
Tu esfuerzo para motivar al estudiante	5.04	5.00	02.10	23.00	74.90

(1) VM: Variación media.

(2) Med: Mediana.

(3) PI: Poco Importante (1 y 2); RI: Relativa Importancia (3 y 4); MI: (5 y 6) Muy Importante).

(4) Los valores están expresados en porcentajes y se han agrupado como se indica (3) para visualizar más claramente las tendencias.

Tabla 3. Enseñanza universitaria: Motivación, relación profesor alumno

Los profesores universitarios consideran muy importante la motivación y el interés del estudiante por aprender, puesto que si se consigue dirigir su aprendizaje mejorarán los resultados. Por lo tanto, los profesores realizan un importante esfuerzo por lograr esa motivación.

Respecto a las diferencias con otras variables, encontramos que los docentes de Cantabria y León valoran más intensamente el interés de sus estudiantes ($X^2_{gl\ 15} = 273$; $p = 0,000$) y es la Universidad de Jaén donde menos se valoran los resultados obtenidos por el alumno en su motivación ($X^2_{gl\ 15} = 277$; $p = 0,0000$).

Las mujeres valoran con mayor intensidad el interés y la motivación por aprender en sus estudiantes ($X^2_{gl\ 5} = 278$; $p = 0,0009$).

Otras diferencias significativas se han encontrado respecto a la universidad de formación, puesto que la Universidad de León destaca positivamente en cuanto a la importancia que conceden a los resultados en la motivación de sus estudiantes ($X^2_{gl\ 20} = 276$; $p = 0,0006$). En cuanto a la categoría docente, resulta que los contratados doctores son los docentes que valoran con más intensidad el interés por aprender que manifiestan sus estudiantes ($X^2_{gl\ 30} = 258$; $p = 0,0004$) en cambio a los catedráticos les interesa en menor medida los efectos de los resultados obtenidos por los alumnos en su motivación ($X^2_{gl\ 30} = 262$; $p = 0,000$).

4. CONCLUSIONES

La calidad de la docencia universitaria se ha visto reforzada con la creación del EEES, y en este sentido se ha realizado un gran esfuerzo para llegar a su implantación con las mejores garantías de éxito. Ahora es el momento de que cada miembro del claustro universitario tome conciencia de su responsabilidad en este proceso de cambio y se implique.

A lo largo de ese trabajo hemos abordado algunas de las dimensiones que es necesario atender para lograr dicha calidad, como son la correcta elaboración de los programas de las asignaturas, la adaptación de los recursos didácticos que faciliten la implementación de metodologías activas para asegurar el correcto aprendizaje por parte de los estudiantes, y finalmente, la motivación del estudiante hacia su propio aprendizaje como requisito para que asuma un papel realmente activo, tal y como establecen los nuevos títulos.

Los resultados obtenidos en esta investigación, tras recoger opiniones de profesorado de cuatro universidades españolas, nos facilitan un conocimiento más cercano de la realidad del contexto universitario, respecto a las tres dimensiones señaladas:

Los profesores de universidad consideran que el diseño de los programas o guías didácticas de las asignaturas no requiere necesariamente tener en cuenta criterios derivados de contextos de la práctica profesional de las diversas titulaciones.

La elaboración de dichos programas o guías de asignaturas sigue siendo considerada como una labor individual por parte del profesor responsable, por lo que no se le concede importancia a la toma de acuerdos con otros compañeros o compañeras del área en lo que se refiere a contenidos, actividades, criterios de evaluación, propuestas metodológicas, etc.

Los docentes no consideran que la opinión de los estudiantes deba de ser tenida en cuenta en el momento de concretar el programa de cada asignatura, aunque sí resulta conveniente contemplar la cantidad de tiempo y esfuerzo que cada estudiante deberá dedicar a cada asignatura, para que el programa sea lo más asequible posible.

La experiencia docente se asocia con una mayor preocupación por la calidad de los procesos de enseñanza, puesto que estos docentes dedican algún tiempo antes de cada clase a revisar materiales, actividades, contenidos...

Los recursos didácticos más utilizados para mejorar el desarrollo de las asignaturas son los materiales didácticos que elabora cada profesor o profesora, como manuales, guías, selección de artículos, etc.; frente a la planificación de actividades fuera del aula o a la propuesta de encuentros con otros profesionales de reconocido prestigio en otros contextos universitarios o profesionales.

El interés del estudiante por su propio aprendizaje es reconocido como un valor indiscutible para mejorar el proceso didáctico, de manera que los profesores universitarios realizan un esfuerzo importante en fomentar la motivación por los contenidos de las asignaturas, por la consecución de las competencias propias de cada titulación, de manera que el estudiante universitario no se conforme con “aprobar” la asignatura, si no por “obtener los mejores resultados”.

Todos estos resultados nos han permitido conocer cuál es la situación real de la docencia universitaria, analizando cuáles son los puntos fuertes y débiles. Por ello, creemos conveniente proponer unas posibles vías para la mejora de la situación de manera que logremos elevar los niveles de calidad actuales, y que se pueden concretar en una mejora sustancial de los procesos de formación pedagógica del profesorado universitario.

Es necesaria una mayor formación en metodología docente, más o menos vinculadas con las TIC, pero siempre generando una cultura y un quehacer docente centrado en el interés y el aprendizaje del estudiante, de manera que se establezcan unos criterios claros y compartidos en todo lo concerniente a la elaboración de los programas de las asignaturas y a la utilización adecuada de recursos didácticos.

La formación metodológica debe centrar, por tanto, su interés en facilitar el aprendizaje autónomo del alumnado, puesto que de esta manera se mejora el rendimiento del alumnado (Tejedor y García-Valcárcel, 2007).

Esta formación metodológica debe estar necesariamente contextualizada en función de las características de los estudiantes de cada titulación, de manera que se potencie tanto el desarrollo de las competencias generales, como las específicas establecidas previamente para los programas de cada asignatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, C. y Carballo, R. (2005). Viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación. *Revista de Educación*, 337, 71-97.
- Baar, R. y Tagg, J. (1995). From teaching to learning: a new paradigm for undergraduate education. *Change*, nov-dec, 13-25.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Calderón, C. y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 11, 237-256.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje con competencias ¿cómo lograrlo? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 181-204.
- Cantón, I.; Valle, R. E. y Arias, A. R. (2008). Calidad de la docencia universitaria: procesos clave. *Educatio Siglo XXI*, 26, 121-160.
- Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la Universidad. *Educación XXI*, 8, 87-102.
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 71-91.
- García, M. R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 253-269.
- García, M. R. y González, N. (2005). El aprendizaje cooperativo como alternativa metodológica en la formación universitaria. *Comunicación y Pedagogía*, 208, 9-14.
- González, N. y García, M. R. (2007). El aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (6). Disponible en: http://www.rieoei.org/boletin42_6.htm [consulta 2009, 4 de noviembre].
- Hutchings, P. (1997). Building a new culture of teaching and learning. *About Campus*, nov-dec, 4-8.
- Kramer, G. (ed.) (1945). *Fostering student success in the campus community*. San Francisco: John Wilw & Sons Inc.
- León, B. y Latas, C. (2005). Nuevas exigencias en el proceso de enseñanza – aprendizaje del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea: la formación en técnicas de aprendizaje cooperativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (6), 45-48.
- Medina, A. (2001). Los métodos en la enseñanza universitaria. En García-Valcárcel (coord.). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Méndez, C. (2005). La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza – aprendizaje en la Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 5-16.

- Nicol, D. y MacFarlane, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218.
- Pascarella, E. y Terenzini, P. (1991). *How colleges affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Joseey-Bass.
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Actualidades investigativas en educación*, 2 (5).
- <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2005/archivos/motivacion.pdf>. [Consulta 2009, 2 de noviembre].
- Rodríguez, R. M. (2007). Mejora continua de la práctica docente universitaria: una experiencia desde el proceso de convergencia del EEES. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10 (1). <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/95/467>. Consultado el 15-09-2009.
- Tejedor, F.J. (2009). Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. *Estudios sobre Educación* 16, 79-102.
- Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos. Propuesta de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-472.
- Torrego, L. (2004). Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 259-268.
- Torre, J. C. y Gil, E. (2004). *Hacia una enseñanzacentrada en el aprendizaje*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Troiano, H (2000). Estrategias para el cambio de las prácticas docentes en la universidad. *Educación*, 27, 137-149
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

PALABRAS CLAVE

Formación pedagógica, programación, recursos didácticos, motivación del estudiante.

KEYWORDS

Teacher training, programming, teacher resources, student motivation.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Rosa García Ruiz, profesora de la Universidad de Cantabria, adscrita al área de Didáctica y Organización Escolar. Doctora en Ciencias de la Educación, psicopedagoga y maestra. Responsable y participante en diversos proyectos de investigación de carácter nacional y regional, además de colaborar con universidades latinoamericanas a través de la AECID. Sus principales líneas de investigación son la docencia universitaria y la formación permanente.

Sonsoles Guerra Liaño es Doctora en Pedagogía. Especialista en Comunicación y Educación. Profesora del Área de Didáctica y Organización Escolar del departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, imparte docencia en Master y cursos de Formación del profesorado universitario en temáticas relacionada con la Tecnología Educativa.

Natalia González Fernández, profesora y Vicedecana de Prácticas y Relaciones Internacionales de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. Pertenece a MIDE. Doctora en Pedagogía, Maestra y Licenciada en Ciencias de la Educación. Investigadora principal en Proyectos de Innovación Educativa. Profesora de cursos de Postgrado, master y doctorado. Miembro de la comisión de autoevaluación de la titulación de Psicopedagogía y de la Red Nacional de Evaluación formativa universitaria.

Emilio Álvarez Arregui. Profesor de la Universidad de Oviedo. Área de Didáctica y Organización Escolar. Participa en programas de doctorado, alguno de ellos en convenio con universidades latinoamericanas, integrante del grupo GIDEPA de la Universidad de Oviedo, así como en Proyectos de Investigación de ámbito nacional, regional e internacional. Participa en la docencia del máster de Educación Secundaria y en programas de Cooperación para el desarrollo sobre educación en Latinoamérica a través de la AECID.

Dirección de los autores: Rosa García Ruiz, Sonsoles Guerra Liaño
y Natalia González Fernández
Avd. Los Castros s/n.
Facultad de Educación.
Universidad de Cantabria. Santander
(39005) Cantabria
E-mail: rosa.garcia@unican.es
guerras@unican.es
natalia.gonzalez@unican.es

Emilio Álvarez Arregui
C/Favila 9, 2º D
(33013) Oviedo, Asturias
E-mail: alvarezemilio@uniovi.es

Fecha de Recepción del artículo: 15. Noviembre. 2009
Fecha de Revisión del artículo: 2. Febrero. 2010
Fecha de Aceptación del artículo: 9. Marzo. 2010